

Keim, Wolfgang

Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädagogik. Ein Literaturbericht

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 3, S. 345-360



Quellenangabe/ Reference:

Keim, Wolfgang: Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädagogik. Ein Literaturbericht - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 3, S. 345-360 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143922 - DOI: 10.25656/01:14392

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143922>

<https://doi.org/10.25656/01:14392>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 3 – Juni 1986

I. Thema: Reformpädagogik und Nationalsozialismus

- HEINZ-ELMAR TENORTH Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945.
Aspekte ihres Strukturwandels 299
- GUSTAV HEINE Die Hamburger Lichtwarkschule (mit einer Vorbe-
merkung von A. Leschinsky) 323
- WOLFGANG KEIM Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädago-
gik. Ein Literaturbericht 345

II. Thema: Interessen (2. Teil)

- FERDINAND WALSER/
USCHI SCHMIDT-MÜLLER Zur Entwicklung literarischer Interessen 361
- FRITZ KUBLI Faszinierende Natur – auch im Unterricht? 375
- MANFRED PRENZEL/
ALFRED HEILAND Studien zur Wirkungsweise von Interesse 385

III. Diskussion

- ROLF HUSCHKE-RHEIN Worin könnte der „wissenschaftliche Fortschritt“ der
Pädagogik bestehen? Ein systempädagogischer
Begründungsvorschlag am Beispiel der Friedenspäd-
agogik 395

IV. Besprechungen

- LUTZ-RAINER REUTER MARTIN BAETHGE / KNUT NEVERMANN (Hrsg.): *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5) 415
- JÜRGEN SCHRIEWER LEONHARD FROESE: *Ausgewählte Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Positionen und Probleme 420
- JÜRGEN SCHRIEWER FORSCHUNGSSTELLE FÜR VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (Hrsg.): *Ergebnisse und Perspektiven Vergleichender Bildungsforschung*. Zur Funktion des internationalen Bildungstransfers 420
- PETER MENCK DIETER LENZEN: *Mythologie der Kindheit*. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenen-kultur 425

V. Dokumentation

- Habilitationsschriften und Dissertationen in Pädagogik 1985 429
- Pädagogische Neuerscheinungen 451

Contents

I. Topic: Educational Reform and National Socialism

- HEINZ-ELMAR TENORTH Structural changes in German educational science, 1930–1945 299
- GUSTAV HEINE The Lichtwark-School of Hamburg 323
- WOLFGANG KEIM The prosecution of educators and the suppression of reform initiatives. A survey of recent literature 345

II. Topic: Motives (Part 2)

- FERDINAND WALSER/
USCHI SCHMIDT-MÜLLER On the development of interest in literature 361
- FRITZ KUBLI Fascinating nature – in school too? 375
- MANFRED PRENZEL/
ALFRED HEILAND Studies on the operating of interests 385

III. Discussion

- ROLF HUSCHKE-RHEIN Directions of progress in educational theory – Proposal of a system-theoretical perspective, taking peace education as an example 395

IV. Book Reviews 415

V. Documentation

- Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1985 429
- New Books 451

Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädagogik

*Ein Literaturbericht**

Daß die jüngere, insbesondere die erst nach 1945 großgewordene Generation von Erziehungswissenschaftlern das Thema: Erziehung im Nationalsozialismus bzw. im deutschen Faschismus¹, als „unbequem“ und „beunruhigend“ habe liegen lassen, wie es HANS-JOCHEN GAMM 1964 in der Einleitung seiner Quellensammlung „Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus“ noch beklagt hat, kann man heute – gut 20 Jahre später – wohl kaum mehr behaupten. Gibt es doch inzwischen neben einer Reihe von Einzelforschungen zu Teilaspekten wie den „erziehungstheoretischen Strömungen ... des Dritten Reiches“ (LINGELBACH 1970), den „Lehrplänen und Schulbüchern des Nationalsozialismus“ (FLESSAU 1977), der „Volksschule im Nationalsozialismus“ (OTTWEILER 1979), den NS-Ausleseschulen (SCHOLTZ 1973), der Hitlerjugend (KLÖNNE 1982), dem Nationalsozialistischen Lehrerbund (FEITEN 1981), der Erwachsenenbildung (KEIM/URBACH 1976; FISCHER 1981) und den Volksbibliothekaren im Nationalsozialismus (KETTEL 1981), um nur einige wichtige zu nennen, auch verschiedene Sammelbände (HEINEMANN 1981; HERRMANN 1985). Den ersten Versuch einer knappen Gesamtdarstellung hat kürzlich SCHOLTZ (1985) unternommen.

Die aufgezählten Titel, einschließlich der beiden Sammelbände, beschränken sich weitgehend auf die Untersuchung des *erfolgreich* verlaufenen nationalsozialistischen Anpassungs- und Unterwerfungsprozesses. Doch hat es auch Widerstand dagegen gegeben, haben Lehrer und Lehrergruppen in der Emigration politisch und pädagogisch in festorganisierten Lehrerverbänden weitergearbeitet und im Rahmen von Emigrantenschulen reformpädagogische Traditionen fortgeführt. Auch hierzu konnte man „Hinweise und Materialien“ lange nur „in verstreut erschienenen Zeitungs- und Zeitschriftenaufsätzen, in Sammelbänden und historisch-politischen Abhandlungen über jene Zeit“ finden (KNEBEL 1964, S. 249). Zu nennen sind in diesem Zusammenhang vor allem zwei in der DDR erschienene Sammelbände (*Antifaschistische Lehrer im Widerstandskampf* 1967; HOHENDORF 1974) sowie eine Reihe von Aufsätzen in der vom Schwelmer Kreis herausgegebenen Zeitschrift „Schule und Nation“ (ROTHENBERG 1967; UHLE 1966, 1969). Relativ gut in Gang gekommen ist in der Zwischenzeit die Adolf-Reichwein-Forschung, um die sich neben anderen (HENDERSON 1958; FRICKE 1974; ADOLF REICHWEIN 1974, 1978) insbesondere der Münsteraner Erziehungswissenschaftler WILFRIED HUBER bemüht hat, und zwar nicht nur durch Publikationen (HUBER/KREBS 1981), sondern auch durch eine Reihe von Ausstellungen, u. a. während der Tagung der „Kommission Schulpädagogik“ der DGfE im Herbst 1984 in Marburg. Schwerer tut sich die etablierte Erziehungswissenschaft dagegen mit denjenigen Pädagogen aus dem Widerstand bzw. aus der Emigration, die dem links von der Sozialdemokratie stehenden politischen Lager angehört haben und teilweise bereits in der Weimarer Republik, vielfach auch nach

1945 wieder, als Außenseiter galten. Es ist vor allem das Verdienst von HILDEGARD FEIDEL-MERTZ und ihren Mitarbeitern, sich im Rahmen eines – teilweise von der DFG unterstützten – Forschungsprojektes dieser Gruppen von Lehrern und ihrer politisch-pädagogischen Arbeit im Exil angenommen und darüber hinaus eine regelrechte ‚Pädagogik im Exil‘, vorwiegend in der Form von Landerziehungsheimen, entdeckt zu haben. Der folgende Literaturbericht will die aus diesem Forschungsprojekt hervorgegangenen Arbeiten sowie andere neuere Untersuchungen zum Thema: Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädagogik nach 1933, vorstellen.

1. Lehrer im Widerstand und in der Emigration

Wie HILDEGARD FEIDEL-MERTZ selbst darlegt, waren es eigene biographische Erfahrungen, die sie auf den Weg der pädagogischen Exilforschung geführt haben: „politische und rassische Verfolgung im faschistischen Deutschland“ „aufgrund der eigenen Familienkonstellation“, Begegnungen mit Rückkehrern aus der Emigration in den fünfziger Jahren und nicht zuletzt das Studium bei den Remigranten M. HORKHEIMER und TH. W. ADORNO (FEIDEL-MERTZ 1983, S. 12). Ihnen vor allem verdankt sie den der Kritischen Theorie verpflichteten methodischen Ansatz, wie er ihrer zusammen mit HERMANN SCHNORBACH verfaßten Darstellung des Verbandes Deutscher Lehreremigranten zugrunde liegt (FEIDEL-MERTZ/SCHNORBACH 1981): Der Forschungsgegenstand wird ausdrücklich als „pädagogisch-politische Emigration“ definiert, das historische Erkenntnisinteresse in den aktuellen „Zusammenhang der Diskussion um ein verändertes und zu veränderndes Verständnis von Rolle und Funktion des Lehrers und Erziehers“ in der Gesellschaft hineingestellt (S. 16) und nicht zuletzt auf die Forderung von ADORNO an eine Erziehung wie auch erziehungswissenschaftliche Forschung nach Auschwitz verwiesen, dafür zu sorgen, daß „Auschwitz nicht noch einmal sei“, was in diesem Falle bedeutet, mit „den Trägern“ einer anderen (besseren), lange Zeit „verschütteten Tradition ... bekanntzumachen“, die zur Identifikation auffordert (S. 21).

Ein großer Teil der seit 1933 emigrierten Pädagogen entstammte den freigewerkschaftlich organisierten sozialistischen Lehrerverbänden, deren wichtigste die Freie Lehrergewerkschaft Deutschlands (FLGD), später Allgemeine Freie Lehrergewerkschaft Deutschlands (AFLD) war. Da deren Kenntnis eine wichtige Voraussetzung für ein Verständnis des später im Exil gegründeten Verbandes Deutscher Lehreremigranten darstellt, beschäftigen sich FEIDEL-MERTZ/SCHNORBACH zunächst ausführlich mit deren Entstehung und Entwicklung in den zwanziger und frühen dreißiger Jahren (Kap. 2), wobei sie hier wie auch im folgenden nur auf sehr wenige Vorarbeiten zurückgreifen können.

Legt man die Mitgliederzahlen (AFLD 1928: 1048; 1923: 1407) zugrunde, spielten FLGD und AFLD etwa im Vergleich zum Deutschen Lehrerverein (DLV), dem die Mehrzahl der Volksschullehrer angehörte, sicherlich nur eine marginale Rolle. Ihre Bedeutung liegt aus heutiger Sicht vor allem in ihrer freigewerkschaftlichen Ausrichtung, die sich grundlegend von der des DLV unterschied; dieser verstand sich selbst als parteipolitisch neutrale Berufsorganisation. Zu Beginn

der zwanziger Jahre beteiligte sich die FLGD schwerpunktmäßig „an der Gestaltung einer fortschrittlichen Schulreformpolitik in den Ländern Braunschweig und Thüringen“ und trat für die „notwendige Einheitsfront zwischen Lehrern, Eltern und Schülern sowie den Arbeiterparteien und den Gewerkschaften“ ein (S. 42). Die als Nachfolgeorganisation der FLGD arbeitende AFLD warnte seit 1929 vor dem aufkommenden Faschismus, was die Autoren im 3. Kapitel ausführlich belegen. In Thüringen und Braunschweig, wo zunächst die FLGD, später die AFLD mit ca. 125 bzw. ca. 200 Mitgliedern (im Jahre 1932) relativ stark waren, kam es schon zu Beginn der dreißiger Jahre zu Verfolgungen und Entlassungen, schließlich auch zu ersten Emigrationen. „Die 1931/32 verfolgten Braunschweiger Lehrer wurden Wegbereiter und Kern der späteren Lehrerorganisation in der Emigration“ (S. 78); prominentester Braunschweiger Emigrant war der spätere Vorsitzende des Verbandes Deutscher Lehreremigranten, HEINRICH RODENSTEIN. Bereits in dieser Zeit verstärkte die AFLD ihre internationale Arbeit, insbesondere im Rahmen des dem Internationalen Gewerkschaftsbund angeschlossenen Internationalen Berufssekretariats Sozialistischer Lehrer (IBSL); im April 1933 löste sie sich freiwillig auf, um der Zwangsauflösung durch die Nationalsozialisten zuvorzukommen. Interessant als Gegenstück dazu ist die ebenfalls ausführlich dokumentierte Haltung des DLV, der zu großen Teilen mit fliegenden Fahnen ins nationalsozialistische Lager überwechselte.

Die Gründung des „Verbandes Deutscher Lehreremigranten“ („Union des instituteurs allemands émigrés“) erfolgte bereits Ende 1933, und zwar in enger „Absprache mit dem Vorstand des IBSL“. „Speziell stellte sich die Union die Aufgabe, Vorarbeit für die Schule des ‚vierten‘ Reiches und Ausarbeitung sozialistischer Erziehungsgrundsätze, Informationen, Stellenvermittlung, Hilfe und Repräsentation ihrer Mitglieder und Beobachtung des faschistischen Schulwesens zu leisten“ (S. 97). Die Rekonstruktion sowohl der Mitgliederstruktur des Verbandes als auch von dessen Arbeitsweise (Kap. 5) als auch der Lebens- und Arbeitsbedingungen der emigrierten Pädagogen insgesamt (Kap. 4) war nicht einfach, da die gesamten Unterlagen der „Union“ von deren Vorsitzendem, HEINRICH RODENSTEIN, beim Beginn des Zweiten Weltkrieges zum Schutze der Mitglieder vernichtet worden waren. So kam es für FEIDEL-MERTZ/SCHNORBACH zunächst einmal darauf an, in mühevoller Kleinarbeit durch Interviews, Gespräche und Korrespondenzen den Kreis der als Pädagogen zu bezeichnenden emigrierten Personen festzustellen (rund 800) und von diesen wiederum die der „Union“ zugehörenden Mitglieder (ca. 150) abzugrenzen (S. 15). Diese waren über ganz Europa bis hin nach Südamerika verstreut. Die „zahlenmäßig größte Landesgruppe“ existierte in Paris mit ca. 35 Mitgliedern, weitere Gruppen konnten für die CSSR (ca. 25), Schweden (ca. 10), Holland (ca. 3), Belgien (3), die Schweiz (2) und Argentinien (ca. 30) nachgewiesen werden, Einzelmitgliedschaften u. a. für Dänemark (MINNA SPECHT) und Peru (S. 104 ff.). Ausführlich berichten die Autoren über das politische Engagement der „Union“ im Rahmen verschiedener antifaschistischer Aktionen und Aktionsausschüsse sowie die Beteiligung an Solidaritätsaktionen. Wichtigste Informationsquelle für die Mitglieder waren die von der Pariser Zentrale vom Januar 1936 bis April 1939 herausgegebenen „Informationsblätter“, die im 6. Kapitel zusammen mit den von der „Union“ verfaßten Programmen für ein Schulwesen im befreiten Deutschland inhaltlich

ausgewertet werden. Die Bedeutung des „Verbandes deutscher Lehreremigranten“ wird von SCHNORBACH (1983, S. 35) darin gesehen, daß er „erste Ansätze gewerkschaftlicher Orientierung und Organisierung von Lehrern in der Weimarer Republik über die Zeit des Nationalsozialismus in die Emigration hinübergerettet und ideell und personell eine Brücke zur Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) geschlagen [hat], die nach 1945 entstanden ist“.

Die im 6. Kapitel analysierten „Informationsblätter“ und Programme der „Union“ sind von FEIDEL-MERTZ/SCHNORBACH gesondert herausgegeben worden (VERBAND DEUTSCHER LEHREREMIGRANTEN 1981). Insbesondere die „Informationsblätter“ stellen ein – wie die Herausgeber zu Recht betonen – „wichtiges, bislang nicht bekanntes und genutztes Quellenmaterial ... zur Schul- und Erziehungswirklichkeit im deutschen Faschismus“ dar, das gerade auch unter didaktischem Aspekt, beispielsweise zum „verständnisvollen Nachvollzug des damaligen Alltags in Familie, Schule und Jugendorganisation“, von Wert ist (S. 12). Da erfährt man eine Menge über die Veränderungen des inneren Schulbetriebes zwischen 1933 und 1939: über Schießunterricht in den Schulen, über Bespitzelung der Lehrer, über die Beeinflussung des Schulerfolges durch Teilnahme am HJ-Dienst usw. (S. 36). Über die NSLB-Versammlungen heißt es, daß sie „weiterhin der weltanschaulichen Sammlung und Überholung“ dienten. „Es werden Vorträge über die Rassenfrage, die Sterilisation, den Nationalpolitischen Unterricht in der Volksschule und über die politischen Probleme gehalten, die z. Zt. die Partei und die Deutsche Arbeitsfront beschäftigen. Diese Versammlungen werden ungern besucht. Diskussionen finden nicht statt. Die Vorträge und ihr Inhalt werden zum größten Teil abgelehnt. Nur mit Widerstreben ziehen die Kollegen die Folgerungen für den Unterricht aus dieser ‚Schulung‘. Die Zahl derer, welche die Anwendung im Unterricht sabotieren, ist nicht klein“ (S. 37). – Von Sabotage im Schulalltag ist auch in anderem Zusammenhang die Rede. So, wenn Schüler und Schülerinnen anlässlich einer Entlassungsfeier aus Ärger darüber, daß ihr „sehr beliebter, links eingestellter Lehrer auf Betreiben der Nazi[s] die Entlassungsrede nicht halten durfte“, den Nazilehrer, der statt dessen die Rede hielt, desavouieren, indem sie während der Rede „laut“ „murren“, das Absingen des Horst-Wessel-Liedes wie auch den Abschiedsgruß per Handschlag verweigern und ihrem Klassenlehrer demonstrativ einen riesigen Blumenstrauß überreichen (S. 25).

Die den „Informationsblättern“ zugrunde liegenden Quellen sind vielfältig: Berichte von Emigranten, illegale Nachrichten von deutschen Gewährsleuten und nicht zuletzt Berichte aus deutschen Zeitungen, insbesondere der Frankfurter Zeitung, die – wenn notwendig – kritisch kommentiert werden.

Einen anderen zentralen Bereich der „Informationsblätter“ bilden Beispiele und Beispielsammlungen aus nationalsozialistischen Schulbüchern sowie kritische Analysen dazu. So werden Aufgaben aus dem Rechenunterricht unterschiedlicher Schulstufen vorgeführt, in denen nach dem „prozentualen Anteil der Juden an den verschiedensten Berufen“, nach der „Geschwindigkeit, der Vernichtungsmöglichkeit und der Flugweite der verschiedensten Kampfflugzeuge“ oder aber der „Wahrscheinlichkeit der Vererbung dominanter Eigenschaften bei jüdischen Mitbürgern“ gefragt wird (S. 66). Um auch das westliche Ausland, insbesondere

das Gastland Frankreich, zu informieren, hat die Union eine Schulbuchanalyse in französischer Sprache vorgelegt, deren Vor- und Nachwort ebenfalls in diese Textsammlung mit aufgenommen worden sind.

Häufig bringen die „Informationsblätter“ Statistiken und Zahlen, die einen Überblick beispielsweise über die Entwicklung unterschiedlicher Schulformen oder auch die Verschlechterung der schulischen Arbeitsbedingungen als Folge von Stellenstreichungen und Gehaltskürzungen ermöglichen. Gelegentlich finden sich auch Berichte über das Schicksal bekannter reformpädagogischer Einrichtungen und deren Umfunktionierung im nationalsozialistischen Sinne, wozu man sich kurze Hinweise der Herausgeber auf Einrichtungen und Personen, insbesondere in bezug auf deren Schicksal nach 1933 wünschte. Eine solche Information wäre um so notwendiger, als ja auch die einschlägigen Publikationen zur Reformpädagogik und neueren Schulgeschichte mit dem Jahre 1933 enden. – Teilweise machen die Einschätzungen in den „Informationsblättern“ auch den heutigen Leser ausgesprochen betroffen, wie etwa die folgende eines 1933 entlassenen Kollegen: „Nach meiner persönlichen Schätzung ist die Landlehrerschaft bis zu 45 Jahren total faschistisch verseucht. Etwas Besinnlichkeit [= kritisches Denken, W. K.] ist nur noch in den älteren Jahrgängen vorhanden. In keiner Kategorie der Beamtenschaft ist ein solches Ausmaß von Gesinnungslumperei zu beobachten gewesen wie leider in unserem Berufsstand“ (S. 84).

Trotzdem haben auch in Deutschland Lehrer und Erzieher auf vielfältige Art und Weise Widerstand gegen den Nationalsozialismus geleistet. Dieser steht im Mittelpunkt eines von der Hamburger Lehrerzeitung in Verbindung mit der VVN herausgegebenen Sammelbandes „Hamburg: Schule unterm Hakenkreuz“ (HOCHMUTH/DELORENT 1985), der am Beispiel einer einzelnen Stadt Gleichschaltung und Widerstand dokumentiert, mit dem Schwerpunkt auf letzterem. Dabei handelt es sich um eine größere Zahl von Einzelbeiträgen, die teilweise vorher schon in der Hamburger Lehrerzeitung oder an anderer Stelle abgedruckt waren, aber erst hier im Zusammenhang ein Mosaik sowohl des Gleichschaltungsprozesses auf schulischem Sektor als auch des Widerstandskampfes von seiten einzelner Lehrer und Erzieher ergeben. Der Band gliedert sich in zwei Teile: Der erste stellt die Entwicklung einzelner Schulen, vornehmlich bekannter Reformschulen, nach der Machtergreifung Hitlers dar, der zweite porträtiert Lehrer, „die sich nicht angepaßt hatten, die verfolgt wurden und ihr Leben gegen Faschismus und Krieg, für Demokratie und Frieden eingesetzt hatten“ (S. 10). Zu den untersuchten Schulen gehören die Freie Weltliche Schule Harburg, die Telemann-Versuchsschule und die Lichtwarkschule, zu den porträtierten Lehrern und Lehrerinnen ANNA SIEMSEN.

Wie GERTRUD MEYER feststellt, hat es in Hamburg (wie anderswo auch) „einen Widerstand der Hamburger Lehrerschaft ... nicht gegeben“; vielmehr war es „nur eine kleine Minderheit von Pädagogen, die sich zusammenfand und aktiv das Regime bekämpfte“ (S. 22), wobei es in Hamburg – der Stadt ERNST THÄLMANNs – eine größere Gruppe kommunistischer bzw. den kommunistischen Organisationen nahestehender Lehrer gab. Diese waren bereits seit 1931 in einer ‚Interessengemeinschaft Oppositioneller Lehrer‘ (IOL) zusammengeschlossen. „In ihren Informationsblättern wurden politische, wirtschaftliche und gewerkschaft-

liche Probleme behandelt und deutlich die Gefahren aufgezeigt, welche der Lehrerschaft, dem Schul- und Erziehungswesen drohten“ (S. 18). Im Februar 1933 löste sich die IOL auf, um in kleineren Gruppen weiterzuarbeiten. Auch hier gab es freundschaftliche Verbindung mit und Unterstützung durch die ‚Internationale der Bildungsarbeit‘ (IBA) (S. 21), doch war das Verhältnis zum Verband Deutscher Lehreremigranten nicht ungetrübt. „Die illegalen oppositionellen Lehrer in Deutschland riefen dazu auf, die vorgesehene Emigrantengewerkschaft zu meiden und statt dessen das mit ihnen in ständiger Verbindung stehende Internationale Hilfsbüro für die Lehrer in Deutschland zu unterstützen“ (FEIDEL-MERTZ/SCHNORBACH 1981, S. 99; S. 204 ff.), ein Beispiel dafür, wie sich die Spaltung der Arbeiterbewegung bis in den Widerstand und die Emigration hinein ausgewirkt hat – trotz zahlreicher umgekehrter Beispiele von Zusammenarbeit und Solidarität über die Parteigrenzen hinweg.

Ähnlich wie in anderen Großstädten, insbesondere Berlin², kam auch in Hamburg die Mehrzahl der im Widerstand aktiven Pädagogen aus Reformschulen wie der Lichtwarkschule und den Gemeinschaftsschulen. Aus ihnen stammt übrigens auch „ein relativ hoher Anteil“ von Schülern, die aktive Hitlergegner waren. So sind „viele ehemalige Lichtwarkschüler ... nach der Errichtung des NS-Regimes in den verschiedenen verbotenen Organisationen, vor allem im Kommunistischen Jugendverband Deutschlands und in der KPD, in der Sozialistischen Arbeiterjugend und in der SPD, im Sozialistischen Jugendverband Deutschlands und in der Sozialistischen Arbeiterpartei (SAP), im Internationalen Sozialistischen Kampfbund (ISK) und in der Schwarzen Front illegal tätig“ gewesen, „emigrierten wegen politischer oder rassistischer Verfolgung ins Ausland“ oder kämpften in verschiedenen Widerstandsgruppen (HOCHMUTH/DE LORENT 1985, S. 93). Ähnliches gilt für die Karl-Marx-Schule FRITZ KARSSENS oder die Lebensgemeinschaftsschulen in Berlin-Neukölln (vgl. NEUKÖLLNER KULTURVEREIN 1983). Prominentester Absolvent der Lichtwarkschule im Exil war HANS MAEDER (HOCHMUTH/DE LORENT 1985, S. 93 f.), auf den später noch ausführlicher eingegangen wird.

Das Spektrum der in diesem Band porträtierten Pädagogen reicht von dem durch WALTER JENS zu spätem Nachruhm gelangten „Schulmeister und Poeten“ ERNST FRITZ, der seine Schüler mit dem Handwerkszeug der Grammatik vor blinder Anpassung an die neuen Machthaber bewahrte, über den nach außen hin angepaßten Oberschulrat FRITZ KÖHNE, der heimlich Kollegen warnte, deckte und ‚Schlimmeres‘ verhinderte, bis hin zu einer Reihe von sozialistischen Lehrern mit unterschiedlicher Parteizugehörigkeit, deren Mut und aufrechter Gang auch heute noch beispielhaft sein können. Die Tatsache, daß einige von ihnen nach 1945 erneut Schwierigkeiten bekamen, auf Verbeamtung und Wiedergutmachung vergeblich warteten oder sogar aus politischen Gründen aus dem Schuldienst entlassen wurden (wie z. B. WALTER FLESCHE), berührt eines der dunkelsten Kapitel bundesrepublikanischer Schulgeschichte, das – wie manches andere auch – noch nicht geschrieben worden ist (vgl. FEIDEL-MERTZ 1983, S. 224).

Die Hamburger Dokumentation könnte Anstöße für weitere regionale Studien geben, die möglichst die Bedingungen und das Umfeld von Widerstand noch detaillierter analysieren und – wie beispielsweise im Falle KÖHNE – noch genauer die

Formen von Widerstand beschreiben müßten. Darüber hinaus käme es langfristig darauf an, verschiedene Reaktionsweisen einzelner Lehrer, aber auch Kollegien nach der Machtergreifung zu systematisieren. Wann sollte man von ‚Widerstand‘, wann dagegen von ‚abweichendem Verhalten‘, wann von ‚Anpassung‘, oder sogar ‚Überanpassung‘ sprechen? Zu Recht wird etwa von GERHARD HOCH darauf hingewiesen, „daß viele Nazis, auch grundsätzliche Antisemiten, ihre ‚guten Juden‘ hatten“ (HOCHMUTH/DE LORENT 1985, S. 262). Sie deshalb als Widerstandskämpfer zu bezeichnen, wäre blanker Hohn den wirklichen Widerstandskämpfern gegenüber. Ebenso wäre noch genauer nach den subjektiven Sichtweisen und Verarbeitungsmechanismen von Lehrern und anderen Pädagogen bei der Konfrontation mit dem Faschismus nach 1930 bzw. 1933 und seiner Okkupation der Schule zu fragen³. Reicht ADORNOS Erklärungsmuster des ‚autoritären Charakters‘ aus? Wenn nicht, wie kann dieses verfeinert oder durch andere Erklärungsansätze ergänzt bzw. ersetzt werden? Ebenso wäre den familialen und gesellschaftlichen Voraussetzungen von Widerstand in seinen verschiedenen Formen nachzugehen, wofür die Biographien der Hamburg-Dokumentation bereits reichhaltiges Material liefern. In jedem Falle eröffnet sich hier ein ausgedehntes Forschungsfeld für die Erziehungswissenschaft.

Auf einen letzten Band soll in diesem Zusammenhang noch hingewiesen werden, nämlich die von HERMANN SCHNORBACH herausgegebenen „Dokumente des Widerstands von 1933–1945“ (1983), die – gut gegliedert und strukturiert – eine Reihe wenig oder gar nicht bekannter Materialien zum Thema „Lehrer-Widerstand und -Emigration“ enthalten. Die Texte entstammen Emigrantenzeitschriften verschiedener Länder sowie unterschiedlichen Programmen für eine Neugestaltung des Erziehungswesens im befreiten Deutschland, so daß sie die „Informationsblätter“ und Programme des Verbandes Deutscher Lehreremigranten vielfältig ergänzen und erweitern.

Der Band ist chronologisch nach Jahren geordnet; jedem Jahr ist ein Überblick über die allgemeine soziale, politische und bildungspolitische Entwicklung sowie über den antifaschistischen Widerstand vorangestellt, der u. a. auch wichtige Gesetze wie das „Zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom April 1933, die sonst schwer zugänglich sind, zumindest in Auszügen enthält. Im Anschluß an diese Daten werden dann jeweils ein oder mehrere in diesem Jahr entstandene Dokumente abgedruckt und durch einen kurzen Vorspann kommentiert, der sowohl den Kontext des jeweils behandelten Sachverhalts als auch die der Darstellung zugrunde liegenden Quellen als auch die Publikationsorgane, denen die Texte entnommen sind, kurz erläutert. Eine Einführung des Herausgebers akzentuiert darüber hinaus die wichtigsten Aspekte der Thematik und verweist auf zentrale Fragestellungen dazu. Der Band ist als Einführung in den gesamten Komplex ‚pädagogischer Widerstand und Emigration‘, als Nachschlagewerk, aber auch als ‚Fundgrube‘ für abgelegene Texte zum Thema geeignet.

2. Verdrängte Reformpädagogik nach 1933

Die Machtergreifung der Nazis 1933 hat nicht nur viele Lehrer in den Widerstand und in die Emigration gezwungen, sondern die Auflösung und Umwandlung fast

sämtlicher Reformschulen zur Konsequenz gehabt⁴. Dies war bekannt und wird auch durch die hier besprochenen Arbeiten nicht bestritten. Eingeschränkt werden allerdings die aus diesem Faktum abgeleiteten Schlußfolgerungen, daß nämlich die deutsche Reformpädagogik 1933 *völlig* unterdrückt bzw. *bruchlos* in den Nationalsozialismus integriert worden sei, wie es einerseits etwa die Standardwerke von SCHEIBE (1984) und RÖHRS (1980), andererseits ideologiekritische Untersuchungen wie die von KUNERT (1973) nahelegen. Demgegenüber wird von FEIDEL-MERTZ (1983) auf ambivalente Entwicklungen im Rahmen der deutschen Landerziehungsheime, auf die im Schatten des gleichgeschalteten öffentlichen Schulwesens existierenden jüdischen Heime sowie vor allem auf die sich in ganz Europa bis hin nach Südamerika ausbreitenden „Schulen im Exil“ verwiesen, in denen wesentliche Elemente der Reformpädagogik, insbesondere aufgrund personeller Kontinuitäten, weitergewirkt haben.

Was zunächst die ambivalente Entwicklung der etablierten Landerziehungsheime in Deutschland nach 1933 anbelangt, so reicht das Spektrum hier von freiwilliger bis zu erzwungener Anpassung oder auch Emigration. Wie notwendig detailliertere Untersuchungen dazu wären, verdeutlicht FEIDEL-MERTZ am Beispiel der LIETZschen Heime. Diese waren einerseits von der nationalistischen, teilweise auch militaristischen Einstellung ihres Gründers her besonders anfällig für den Faschismus, so daß sie sich relativ problemlos in das NS-System eingefügt haben. Andererseits hat die ausgesprochen soziale Grundhaltung LIETZ', wie sie im Landwaisenheim Veckenstedt ihren Niederschlag fand, ebenfalls über das Jahr 1933 hinaus gewirkt, so daß von einer „bruchlosen“ bzw. „völligen“ Integration der LIETZschen Heime in das NS-System wohl kaum gesprochen werden kann. Inwieweit Veckenstedt Einzelfall war bzw. wie bruchlos sich die Integration der nach 1933 – zumindest nach außen hin – angepaßten Heime in den Faschismus vollzog, bleibt eine interessante Frage für die Forschung. Dabei wäre vor allem zu klären, wann von echten (nach welchen Kriterien?), wann dagegen von faschistisch pervertierten reformpädagogischen Elementen und Strukturen gesprochen werden soll.

Jüdische Schulen hat es auch vor 1933 gegeben; sie wurden jedoch lediglich von jüdischen Traditionalisten besucht. Erst durch die gesetzlich fixierte Ausgliederung jüdischer Schüler aus dem staatlichen Schulwesen vermehrten sie sich; zum großen Teil mußten sie in Provisorien arbeiten und litten unter der ständigen Fluktuation durch Zugänge aus dem staatlichen Schulwesen und Abgänge aufgrund von Deportation und Emigration. „Als am 30. 6. 1942 die Schließung aller noch bestehenden jüdischen Schulen angeordnet und die Schulpflicht für jüdische Kinder aufgehoben wurde, war diese Anordnung im Grunde bereits gegenstandslos“ (S. 36). Daß es im Rahmen dieser aus der Not entstandenen und spätestens seit 1936 unter ständiger Todesfurcht arbeitenden Einrichtungen „alternative Schulen“ gab, ist bislang kaum bekannt gewesen; bei FEIDEL-MERTZ wird als Beispiel das Jüdische Landschulheim Caputh bei Potsdam vorgestellt, dessen Lehrer und Erzieher überwiegend aus Reformschulen der Weimarer Zeit stammten und die dort praktizierte Pädagogik in der neuen Umgebung wenigstens bis 1938 fortzuführen versuchten: ein an den ‚Hausgemeinschaften‘ der Odenwaldschule orientiertes Heimleben, eine ganzheitliche Erziehung mit stark künstlerischen

scher, aber auch ‚praktischer‘ Ausrichtung sowie Arbeits-, Gesamt- und Projektunterricht⁵.

Die „Schulen im Exil“ schließlich umfassen ein relativ breites Spektrum sowohl hinsichtlich ihrer Gründungsintentionen als auch ihrer weltanschaulichen bzw. philosophisch-pädagogischen Ausrichtung. „Sie entstanden manchmal ganz einfach aus der Notwendigkeit heraus, die eigenen oder anvertrauten Kinder schulisch zu versorgen, teilweise als Fortsetzung in Deutschland aufgelöster oder aufgegebener Institutionen (Walkemühle, Odenwaldschule, Salem, Caputh, Herrlingen) und schließlich in größerer Zahl als Neugründungen, von denen die meisten ... allerdings nur so lange überdauerten, wie die Not, der sie ihre Entstehung verdankten, anhielt. Einige hatten sich nicht nur *auch*, sondern ausschließlich die Vorbereitung jüdischer Kinder und Jugendlicher auf die Einwanderung nach Palästina zur Aufgabe gestellt“ (S. 65). Was diese Schulen miteinander verband, war ihre reformpädagogische Ausrichtung im Sinne der deutschen Landerziehungsheime. Charakteristische Elemente waren: der Wechsel von theoretischem mit praktischem Lernen, das hier einen wesentlich ausgeprägteren Ernstfall-Charakter besaß als in den meisten deutschen Heimen, einmal wegen der in der Regel unzureichenden materiellen Grundlagen der Exilschulen, zum anderen wegen der ungewissen beruflichen Zukunft ihrer Schüler; typisch war weiterhin eine stark künstlerisch-musische Ausrichtung – beispielsweise wird aus der Mehrzahl der Heime über die besondere Rolle von Schüleraufführungen berichtet –, dann die spezifischen Unterrichtsmethoden, die bei aller Verschiedenartigkeit grundsätzlich auf Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schüler sowie einem Realitäts- und Lebensbezug der intendierten Lernprozesse basierten, darüber hinaus eine ausgeprägte Selbstverwaltung und Schülermitbestimmung und schließlich Formen gemeinsamer Besinnung, wie sie auch in den deutschen Landerziehungsheimen gepflegt wurden, teilweise sogar unter denselben Bezeichnungen: „Kapelle“, „Sonntagsansprache“, „Andacht“ und „Stunde der Einheit“. Alle Exilschulen hatten auch mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen wie der ständigen Unsicherheit und dem häufigen räumlichen Wechsel, die zu einem hohen Maß an Improvisation zwangen, oder der besonderen interkulturellen und sprachlichen Situation der Kinder, die als in der Regel vertriebene Deutsche in einem fremden Land aufwuchsen und dementsprechend mit mehr oder weniger großen Sprach- und Identitätsproblemen fertig werden mußten.

Inzwischen liegen zu zwei der von FEIDEL-MERTZ vorgestellten Exilschulen auch Einzeluntersuchungen vor, nämlich zu den Nachfolgeschulen der Walkemühle im dänischen Exil (NIELSEN 1985) und zu HANS MAEDERS Stockbridge School in den USA (NABEL 1985)⁶. Dabei handelt es sich in ersterem Fall um das Nebenprodukt eines in Dänemark laufenden *germanistischen* Forschungsprojektes, in letzterem um das Ergebnis einer mehr oder weniger zufälligen Begegnung eines ehemaligen deutschen Stockbridge-Austauschschülers mit der pädagogischen Exilforschung von FEIDEL-MERTZ, was mir symptomatisch für das Interesse bundesrepublikanischer Erziehungswissenschaft an diesem Themenkomplex zu sein scheint.

Die Arbeit von BIRGIT NIELSEN mit dem programmatischen Titel „Erziehung zum Selbstvertrauen“ gibt zunächst einen gerafften Überblick über den philoso-

phisch-pädagogischen Ansatz LEONARD NELSONS, seine politische Arbeit im Internationalen Jugend-Bund (IJB) sowie im Internationalen Sozialistischen Kampfbund (ISK) und skizziert anschließend die Grundzüge von Kindererziehung und Erwachsenenbildungsarbeit im Rahmen des von MINNA SPECHT, der engsten Vertrauten NELSONS, geleiteten Landerziehungsheims Walkemühle. Schon sehr früh, nämlich im Herbst 1931, wurden die Erwachsenenurse, die vor allem der Ausbildung von Funktionären von IJB und ISK dienten, zugunsten der antifaschistischen politischen Arbeit eingestellt, während die Kinderabteilung der Walkemühle mit einer Kindergartengruppe und „mehreren Gruppen schulpflichtiger Kinder“ (S. 32) Anfang 1933 gewaltsam durch die Nazis aufgelöst wurde. Wie NIELSEN berichtet, kam MINNA SPECHT „der Gedanke, die Schule in Dänemark weiterzuführen, wie eine Eingebung, als die Walkemühle im März 1933 von 90 SA-Leuten besetzt worden war. Auf die angstvolle Frage der Kinder, was aus ihnen würde, wenn die Nazis die Schule wegnähmen, antwortete sie: „Wir gehen vielleicht nach Dänemark“ (S. 45). Die einzelnen Etappen des „Sozialistischen Schulversuchs“ MINNA SPECHTS, GUSTAV HECKMANNs und anderer ehemaliger bzw. neuer Mitarbeiter „im dänischen Exil 1933 bis 1938“ (so der Untertitel des Buches) werden von NIELSEN auf der Grundlage von schriftlichen und mündlichen Berichten beteiligter Lehrer und Schüler sowie von Nachforschungen insbesondere in dänischen Archiven minutiös nachgezeichnet, von den ersten Vorbereitungen durch MARIA HODANN-SARAN, der geschiedenen Frau des bekannten Arztes und Sexualpädagogen MAX HODANN, über die erste Schulgründung in Möllevangen im Norden Seelands, die zeitlich längste und sicherlich wichtigste Etappe in Östrupgaard auf Fünen bis hin zu dem kurzen Provisorium in Falsled und Hanneslund (Fünen) unmittelbar vor der Übersiedlung nach Wales. Ein teilweise selbstkritischer Rückblick auf diese knapp fünfjährige Schularbeit im Exil durch GUSTAV HECKMANN und MINNA SPECHT sowie Erfahrungsberichte ehemaliger Schüler geben Anhaltspunkte für Reflexion und Beurteilung dieses Schulversuchs.

„Schulversuch“ (HELLMUT BECKER spricht in seinem Vorwort von „Schulexperiment“) – die Bezeichnung ist sicherlich zutreffend, wenn man an die pädagogische Ausrichtung von MINNA SPECHTS und GUSTAV HECKMANNs Exilschule denkt. Konzeptionelle Grundlage war wie schon in der Walkemühle eine auf der NELSONSchen Ethik basierende, teilweise ausgesprochen spartanisch anmutende Willenserziehung, verbunden mit einer eindeutig demokratisch-sozialistischen Haltung und freidenkerischer Ausrichtung, wobei ein gewisser sektiererischer Grundzug für die Isolierung der Schule mitverantwortlich gewesen sein dürfte, was auch HECKMANN aus dem Rückblick selbstkritisch einräumt (S. 128 f.). Beindruckend erscheinen auch heute noch das pädagogisch gestaltete, den deutschen Landerziehungsheimen verwandte Schulleben, die Art und Weise des Erziehungsprozesses, der vor allem auf dem guten Vorbild der Erwachsenen basierte, die intensive pädagogische Reflexion aller am Erziehungsgeschehen beteiligten Erwachsenen im Rahmen wöchentlich einmal durchgeführter abendlicher Besprechungen und der auf der sokratischen Methode NELSONS, aber auch dem Projektgedanken (Intermezzo Kopenhagen, S. 111 ff.) basierende Unterricht. Diese typisch reformpädagogischen Elemente werden von NIELSEN (ebenso übrigens wie von FEIDEL-MERTZ für die von ihr dargestellten Exilschulen und von

NABEL für Stockbridge School) durch gut ausgewähltes Bild-Material veranschaulicht.

Wenn MINNA SPECHTS und GUSTAV HECKMANNs Schulversuch richtig gewürdigt werden soll, dürfen – ähnlich wie im Falle der übrigen Exilschulen – die besonderen Bedingungen und Voraussetzungen der pädagogischen Arbeit nicht aus dem Auge verloren werden: die Situation der Kinder, deren Eltern – vielfach getrennt – entweder ebenfalls im Exil oder aber im Widerstand, im Gefängnis oder Zuchthaus in Deutschland lebten, die Schwierigkeiten, in Dänemark geeignete Räumlichkeiten für die Schule zu finden, die ständige Auseinandersetzung mit den dänischen Behörden und natürlich die Beschaffung der finanziellen Mittel, die vor allem durch den dem NELSON-Freundeskreis angehörenden Kaufmann und Mäzen HERMANN ROOS aufgebracht wurden. Eine besondere Einschränkung bedeutete der Zwang, auf politische Betätigung verzichten zu müssen, was „eine Voraussetzung für die Aufenthaltsgenehmigung in Dänemark“ überhaupt war (S. 40), wie das Beispiel HANS MAEDER zeigt, der „wegen illegaler Betätigung“ „innerhalb weniger Tage Dänemark verlassen“ mußte (NABEL 1985, S. 31).

Interessant sind die im letzten Teil des Buches zusammengestellten Daten über den weiteren Lebensweg von Lehrern und Schülern des dänischen Schulversuchs. Als Ergänzung dazu sei auf den ausführlichen biographischen Anhang der „Schulen im Exil“ verwiesen (FEIDEL-MERTZ 1983, S. 232–253), der u. a. Porträts von MARTHA FRIEDLÄNDER (S. 237), CHARLOTTE und GUSTAV HECKMANN (S. 240f.), GRETE HENRY (S. 241), MARY SARAN-HODANN (S. 247), MINNA SPECHT (S. 249) und LISELOTTE WETTIG (S. 251) enthält.

BIRGIT S. NIELSENS Untersuchung erweitert unser Wissen über Entwicklung und Erfahrungen der im dänischen Exil pädagogisch arbeitenden NELSON-Schüler und liefert damit zugleich einen wichtigen Baustein zu der von WOLFGANG KLAFFKI (1983) geforderten „differenzierten pädagogischen Gesamtanalyse des Landerziehungsheimes Walkemühle“ (S. 552). Die (nicht immer ganz geglückte) Übersetzung aus dem Dänischen stammt übrigens von NORA WALTER, einer ehemaligen Schülerin dieser Exilschule (vgl. WALTER 1983).

Einen ganz anderen Typ von Exilschule stellt die von GUNTER NABEL (1985) ausführlich beschriebene und dokumentierte Stockbridge School HANS MAEDERS in Massachusetts (USA) dar. Sie wurde erst 1948, also drei Jahre nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges gegründet. Wenn sie trotzdem mit einigem Recht den Exilschulen zugerechnet wird, so deshalb, weil sie zum einen ihre Entstehung dem Emigrantenschicksal HANS MAEDERS und zum anderen ihr Konzept – zumindest teilweise – dessen Erfahrungen vor 1933 in Deutschland verdankt; andere Einflüsse gehen auf die Berührung MAEDERS mit der *Progressive Education* in verschiedenen amerikanischen Experimentalschulen zurück.

Wie fast alle deutschen Landerziehungsheime vor 1933 ist auch Stockbridge School in entscheidendem Maße geprägt worden durch ihren Gründer HANS MAEDER, und zwar in so starkem Maße, daß die Schule sein (altersbedingtes) Ausscheiden (1971) nur wenige Jahre (bis 1976) überlebte. So ist es nur folgerichtig, daß NABEL sein Buch mit einer ausführlichen Biographie des Schulgründers beginnt, wobei er über weite Strecken autobiographischen Berichten MAEDERS folgt. Bestimmend für dessen spätere Schulgründung waren die frühe Loslösung

vom Elternhaus, die Erfahrungen im Wandervogel, der Besuch der Hamburger Lichtwarkschule, die Begegnung mit den Brüdern CURT und MAX BONDY und durch sie mit der Landerziehungsheimbewegung wie auch mit reformpädagogisch orientierten sozialpädagogischen Einrichtungen, dann 1933 die Flucht vor den Nazis aufgrund sozialistischen und pazifistischen Engagements, die verschiedenen Stationen im Exil: Dänemark, Schweiz, Kenia mit hautnahen Erfahrungen in puncto Rassismus, die Philippinen und schließlich die USA, wo MAEDER an verschiedenen, der *Progressive Education* verbundenen Privatschulen mitarbeitete. Die kritische Auseinandersetzung mit den hier vorgefundenen Strukturen führte zur Gründung einer eigenen Schule, der Stockbridge School auf dem Gelände eines ehemaligen Gutssitzes in der Parklandschaft von Neu-England, drei Autostunden von New York entfernt. Wie in den deutschen Landerziehungsheimen stand auch hier die Charaktererziehung der Schüler, nicht – wie in vielen amerikanischen *Private Schools* damals und heute – die akademische Spitzenleistung und die Vorbereitung auf ein entsprechendes Diplom im Vordergrund, wenngleich auch sie nach Möglichkeit mitvermittelt wurden. Was der Schule ihr besonderes Gesicht gab, war die konsequente Rassenintegration, die als ein Stück Friedenserziehung verstanden wurde – damals sicherlich bemerkenswerter als heute, wenngleich immer noch aktuell und vorbildlich zugleich. Soziale Integration in Stockbridge School fand auf vielen Ebenen statt: im Rahmen der Zimmergemeinschaften und der wöchentlichen Schulversammlungen, die vor allem dem „gemeinschaftsfördernden Gruppenerlebnis“ dienten (S. 176), der Gemeinschaftsarbeit, von Hilfsaktionen beispielsweise in Form von Weizenlieferungen nach Indien, von regelmäßig veranstalteten Theateraufführungen, von Schulpartnerschaften, insbesondere mit dem von MAX BONDY gegründeten Landerziehungsheim Marienau in der Nähe von Lüneburg; soziale Integration war zugleich festverankert im schulischen Curriculum, das zumindest zeitweise umfassende Studienreisen mit mehrmonatigen Auslandsaufenthalten („Schule auf Rädern“, S. 92 ff.) einschloß.

Das Beispiel Stockbridge School verdeutlicht die langfristige Nachwirkung der Landerziehungsheimbewegung bis in die Nachkriegszeit hinein, zugleich aber auch, welches schulreformerische Potential Deutschland durch den Faschismus verlorengegangen ist. Das Verdienst NABELS ist es, dieses wertvolle, bislang nicht zur Kenntnis genommene Erbe aus dem amerikanischen Exil bei uns bekannt und (hoffentlich auch) bewußt gemacht zu haben. Die Tatsache, daß NABEL als Apotheker „ohne erziehungswissenschaftliche Ausbildung“ ist (S. 236), erweist sich in diesem Fall nicht als Nachteil: Seine Darstellung ist lebendig geschrieben und wird durch zahlreiche Berichte von beteiligten Lehrern und Schülern sowie durch Originaldokumente und reiches Bildmaterial aufgelockert, ohne deshalb unwissenschaftlich zu sein.

3. Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädagogik – Fragen an die Erziehungswissenschaft

Die hier referierten Arbeiten stellen einen ersten Versuch dar, ins Bewußtsein zu rufen, daß die „Formierung des Volksgenossen“ (so der Titel von HERRMANN 1985) nicht so durchgängig gelungen ist, wie es aufgrund der bisherigen pädago-

gischen Geschichtsschreibung den Anschein haben könnte. Wenn es auch von pädagogischer Seite – ähnlich wie bei anderen Berufsgruppen – kaum Widerstand auf breiter Front gab, lassen sich doch verschiedene Formen von Nichtanpassung, Verweigerung bis hin zu antifaschistischem Kampf bei einzelnen bzw. kleinen Gruppen nachweisen, wie das Beispiel Hamburg zeigt. Ebenso ist die Liquidierung bzw. Instrumentalisierung der Reformpädagogik im Sinne des Faschismus nicht vollständig und bruchlos gelungen, wie insbesondere die Schulen im Exil belegen.

So wichtig vorliegende Untersuchungen auch sind – der Themenkomplex „pädagogischer Widerstand und pädagogische Emigration“ ist durch sie höchstens aufgerissen und abgesteckt, noch keineswegs jedoch zureichend aufgeklärt und abschließend bearbeitet worden; dazu bedarf es insbesondere noch einer Fülle weiterer Einzeluntersuchungen und Fallstudien. Zu bearbeiten wäre dabei der Prozeß der „Formierung“ wie auch von Widerstand in seinen verschiedenen Formen im Bereich des Erziehungswesens, einschließlich der jeweiligen gesellschaftlichen und psychischen Voraussetzungen. Was den pädagogischen Widerstand anbelangt, fehlen vor allem weitere regional angelegte Studien, wobei verschiedene Formen von Anpassung, Nichtanpassung und Widerstand systematisch gegeneinander abzugrenzen wären.

Einen anderen Forschungsschwerpunkt, ebenfalls vorwiegend als Fallstudien angelegt, könnten Untersuchungen zum weiteren Schicksal der reformpädagogisch orientierten schulischen wie außerschulischen Einrichtungen in Deutschland nach 1933 sein, und zwar nicht nur der Landerziehungsheime, sondern auch anderer 1933 abgebrochener oder umgebogener Reformversuche im Bereich des Schulwesens, der Erwachsenenbildung oder auch der Sozialpädagogik. Zu fragen ist beispielsweise, wie der Alltag in der Karl-Marx-Schule oder den Lebensgemeinschaftsschulen in Berlin-Neukölln zwischen 1933 und 1945 ausgesehen hat, welche Lehrer und Schüler geblieben, welche neu hinzugekommen sind oder auch, wie sie den Wandel ihrer Schulen erlebt haben. Ähnliche Fragen gilt es für die Peter-Petersen-, die Montessori- und die Waldorfschulen zu beantworten, wobei in bezug auf letztere LESCHINSKY (1983) bereits einen wichtigen Anfang gemacht und gezeigt hat, daß das Jahr 1933 hier gar nicht einmal einen so großen Bruch darstellt. Einzubeziehen in derartige Untersuchungen wäre dann auch die unmittelbare Nachkriegszeit mit Entnazifizierung, Reorganisierung und erfolgreicher bzw. nicht erfolgreicher Faschismusbewältigung.

Noch wenig zur Kenntnis genommen und bearbeitet worden ist – zumindest von der erziehungswissenschaftlichen Forschung der BRD wie auch der DDR – der Komplex des jüdischen Schulwesens in Deutschland, insbesondere für die Zeit nach 1933⁷. Ebenfalls zu entdecken und in Form von Einzelstudien zu bearbeiten sind weitere Schulen im Exil. Schließlich fehlen noch fast völlig Untersuchungen zu Emigrantenschicksalen einzelner Pädagogen. Selbst die so gründliche Studie von GERD RADDE über FRITZ KARSEN (1973) handelt dessen „weiteres Wirken (nach 1933) bis zu seinem Lebensende in Equador“, also immerhin fast 18 Jahre, auf 10 Seiten ab (S. 205–214), was – wie bei anderen Emigranten auch – vor allem mit der ausgesprochen schwierigen Quellenlage zusammenhängen dürfte⁸. Von

den meisten Emigranten wissen wir sogar noch sehr viel weniger. Der Erziehungswissenschaft eröffnet sich hier ein noch kaum erschlossenes Feld, teilweise sogar ausgesprochenes Neuland.

Anmerkungen

- * HILDEGARD FEIDEL-MERTZ (Hrsg.): *Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933*. Unter Mitarbeit von PETER BUDDE, JÜRGEN P. KRAUSE, GUNTER NABEL und HERMANN SCHNORBACH. Reinbek: Rowohlt 1983. 254 S., DM 14,80.
 HILDEGARD FEIDEL-MERTZ/HERMANN SCHNORBACH: *Lehrer in der Emigration. Der Verband Deutscher Lehreremigranten im Traditionszusammenhang der demokratischen Lehrerbewegung*. Weinheim/Basel: Beltz 1981. 264 S., DM 34,-
 URSEL HOCHMUTH/HANS-PETER DE LORENT (Hrsg.): *Hamburg: Schule unterm Hakenkreuz. Beiträge der ‚Hamburger Lehrerzeitung‘ (Organ der GEW) und der Landesgeschichtskommission der VVN-Bund der Antifaschisten. Mit einem Geleitwort von Professor JOIST GROLE*. Hamburg: Hamburger Lehrerzeitung 1985. 340 S., DM 28,- (zu beziehen über HANS-PETER DE LORENT, c/o Hamburger Lehrerzeitung, Rothenbaumchaussee 15, 2000 Hamburg 13).
 GUNTER NABEL: *Verwirklichung der Menschenrechte: Erziehungsziel und Lebensform. HANS MAEDER und die Strockbridge School. (Pädagogische Beispiele. Institutionengeschichte in Einzeldarstellungen, hrsg. v. HILDEGARD FEIDEL-MERTZ. Bd. 1.)* Frankfurt a. M.: dipa 1985. 248 S., DM 26,-.
 BIRGIT S. NIELSEN: *Erziehung zum Selbstvertrauen. Ein sozialistischer Schulversuch im dänischen Exil 1933–1938. Mit einem Vorwort von HELLMUT BECKER*. Wuppertal: Peter Hammer 1985. 191 S., DM 16,80.
 HERMANN SCHNORBACH (Hrsg.): *Lehrer und Schule unterm Hakenkreuz. Dokumente des Widerstands von 1930–1945. Vorwort von DIETER WUNDER*. Königstein/Ts.: Athenäum 1983. 198 S., DM 24,80.
 VERBAND DEUTSCHER LEHREREMIGRANTEN (Union des Instituteurs Allemands Emigrés): *Informationsblätter und Programme 1934–1939, hrsg. und mit einer Einführung versehen von HILDEGARD FEIDEL-MERTZ und HERMANN SCHNORBACH*. Weinheim/Basel: Beltz 1981. 168 S., DM 79,-.
- ¹ Die beiden Begriffe werden im folgenden synonym gebraucht; vgl. zur begrifflichen Klärung LINGELBACH 1980; GAMM 1984.
- ² Vgl. die bei RADDE (1973, S. 331–337) aufgeführten biographischen Notizen über einige Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit; NEUKÖLLNER KULTURVEREIN (1983).
- ³ Vgl. beispielsweise EHRENTREICH (1985), dazu meine Einführung, S. XV ff.
- ⁴ Vgl. die Berichte über die Freie Weltliche Schule Harburg, die Telemann-Schule, die Schule Meerweinstraße und die Lichtwarkschule in HOCHMUTH/DE LORENT 1985; eine ausführliche Darstellung der „Ereignisse nach dem 30. Januar 1933, die zur Auflösung der Lichtwarkschule im Jahre 1937“ geführt haben, ist angekündigt (ARBEITSKREIS LICHTWARKSCHULE 1979, S. 146); zur Berliner Karl-Marx-Schule RADDE 1973, S. 195–204; zu den übrigen Berliner Reformschulen RADDE 1983.
- ⁵ Ein zweites Beispiel reformpädagogisch ausgerichteter Landschulheime gab es in Herrlingen bei Ulm, über das eine Monographie in Vorbereitung ist; vgl. SCHACHNE (KAYE), LUCIE: *Erziehung zum geistigen Widerstand. Das jüdische Landschulheim Herrlingen 1933–1939*. Frankfurt a. M.: dipa (für Herbst 1986 angekündigt).
- ⁶ Bereits in den sechziger Jahren sind verschiedene Arbeiten zu KURT HAHNS Exilgründungen entstanden (RÖHRS 1966; SCHWARZ 1968).
- ⁷ Vgl. als erste Einführung in diesen Themenkomplex ADLER-RUDEL 1974, S. 19–46; weitere Literaturhinweise bei FEIDEL-MERTZ (1983), S. 42 f.

- ⁸ Eine erste zusammenfassende Darstellung: „Die verdrängte Reformpädagogik nach 1933“ (bei Beltz) wird von FEIDEL-MERTZ in Verbindung mit einer Ausstellung für 1986/87 vorbereitet.

Literatur

- ADLER-RUDEL, S.: Jüdische Selbsthilfe unter dem Naziregime 1933–1939. Im Spiegel der Berichte der Reichsvertretung der Juden in Deutschland. Mit einem Vorwort von ROBERT WELTSCH. Tübingen 1974.
- Antifaschistische Lehrer im Widerstandskampf. (Lebensbilder großer Pädagogen.) Berlin (Ost) 1967.
- ARBEITSKREIS LICHTWARKSCHULE (Hrsg.): Die Lichtwarkschule. Idee und Gestalt. Hamburg 1979.
- EHRENTREICH, A.: 50 Jahre erlebte Schulreform – Erfahrungen eines Berliner Pädagogen. Hrsg. mit einer Einführung von WOLFGANG KEIM. (Studien zur Bildungsreform. Bd. 11.) Frankfurt a. M. 1985.
- FEITEN, W.: Der nationalsozialistische Lehrerbund. Entwicklung und Organisation. Ein Beitrag zum Aufbau und zur Organisationsstruktur des nationalsozialistischen Herrschaftssystems. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 19.) Weinheim/Basel 1981.
- FISCHER, G.: Erwachsenenbildung im Faschismus. Eine historisch-kritische Untersuchung über die Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung zwischen 1930 und 1945. Bensheim 1981.
- FLESSAU, K.-I.: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. Mit einem Vorwort von H.-J. GAMM. München 1977.
- FRICKE, K.: Die Pädagogik Adolf Reichweins. Ihre systematische Grundlegung und praktische Verwirklichung als Sozialerziehung. Bern/Frankfurt a. M. 1974.
- GAMM, H.-J. (Hrsg.): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1964.
- GAMM, H.-J.: Einleitung zur Neuausgabe von 1984. In: GAMM, H.-J. (Hrsg.): Führung und Verführung ... mit einer neuen Einleitung und einer Ergänzungsbibliographie. Frankfurt a. M./New York ²1984, S. 13–41.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. 2 Bde. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Band 4, 1 u. 2.) Stuttgart 1980. (Ergänzende Beiträge in: Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung, H. 14/1980).
- HENDERSON, J. L.: Adolf Reichwein. Eine politisch-pädagogische Biographie. Hrsg. v. HELMUT LINDEMANN. Stuttgart 1958.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. (Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland. Band 6.) Weinheim/Basel 1985.
- HOHENDORF, G., u. a. (Hrsg.): Lehrer im antifaschistischen Widerstandskampf der Völker. Studien und Materialien, 1. Folge. (Monumenta Paedagogica. Bd. XV.) Berlin (Ost) 1974.
- HUBER, W./KREBS, A. (Hrsg.): Adolf Reichwein 1898–1944. Erinnerungen, Forschungen, Impulse. Paderborn/München 1981.
- KEIM, H./URBACH, D.: Volksbildung in Deutschland 1933 bis 1945. Einführung und Dokumente. (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung.) Braunschweig 1976.
- KETTEL, A.: Volksbibliothekare und Nationalsozialismus. Zum Verhalten führender Berufsvertreter während der nationalsozialistischen Machtübernahme. Köln 1981.

- KLAFKI, W.: Vernunft – Erziehung – Demokratie. Zur Bedeutung der NELSON-Schule in der deutschen Pädagogik. In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 544–561.
- KLÖNNE, A.: Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner. Düsseldorf 1982.
- KNEBEL, H.: Pädagogischer Widerstand 1933–1945. Ein Beitrag zum 20. Juli 1944. In: Unsere Volksschule 15 (1964), S. 249–254.
- KUNERT, H.: Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Hannover/Darmstadt 1973.
- LESCHINSKY, A.: Waldorfschulen im Nationalsozialismus. In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 255–283.
- LINGELBACH, K. CH.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. (Marburger Forschungen zur Pädagogik. Bd. 3.) Weinheim/Basel 1970.
- LINGELBACH, K. CH.: Über Schwierigkeiten, die Erziehungswirklichkeit im „Dritten Reich“ als deutsche Variante einer „faschistischen“ Pädagogik zu begreifen. In: Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung, H. 14/1980, S. 7–24.
- NEUKÖLLNER KULTURVEREIN (Hrsg.): Widerstand in Neukölln. Den lebenden und toten Neuköllner Widerstandskämpfern gewidmet. Berlin 1983.
- OTTWEILER, O.: Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1979.
- RADDE, G.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. (Historische und Pädagogische Studien. Bd. 4.) Berlin 1973.
- RADDE, G.: Zur Auflösung der Berliner Reformschulen durch das NS-Regime 1933. Vortrag, veranstaltet vom August-Bebel-Institut in Verbindung mit der Arbeitsgemeinschaft für Sozialdemokraten im Bildungsbereich am 8. 2. 1983 (unveröffentl. Ms.).
- REICHWEIN, A.: Ein Lebensbild aus Briefen und Dokumenten. Ausgewählt von ROSEMARIE REICHWEIN unter Mitwirkung von HANS BOHNENKAMP, hrsg. u. kommentiert v. URSULA SCHULZ. München 1974.
- REICHWEIN, A.: Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt v. HERBERT E. RUPPERT u. HORST E. WITTIG. Paderborn 1978.
- RÖHRS, W. (Hrsg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn. Heidelberg 1966.
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. (Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens. Bd. XVI, 1.) Berlin/Darmstadt/Dortmund 1980.
- ROTHENBERG, D.: Opfergang Hamburger Lehrer. In: Schule und Nation 13 (1967), H. 3, S. 12–15.
- SCHEIBE, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim/Basel 1984.
- SCHOLTZ, H.: Nationalsozialistische Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen 1973.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
- SCHWARZ, K.: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis. Ratingen 1968.
- UHLE, W.: Lehrer im Widerstandskampf. In: Schule und Nation 12 (1966), H. 3, S. 23–26.
- UHLE, W.: Faschismus – Lehrerschaft – Widerstand. In: Schule und Nation 15 (1969), H. 4, S. 2–3.
- WALTER, N.: Mit Kindern in Dänemark. In: HORSTER, D./KROHN, D. (Hrsg.): Vernunft, Ethik, Politik. Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag. Hannover 1983, S. 99–105.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Wolfgang Keim, Universität – GHS – Paderborn, Warburger Str. 100,
4790 Paderborn